

Das war's in Gießen 1961–1981

Neue Wege und Ansätze in der Erziehungswissenschaft

Mir wäre lieber, ein Außenstehender befände über die zu schildernden Bemühungen, die meinen Arbeitsweg in Gießen markieren; nun aber selber dazu angehalten, will ich versuchen, einen knappen Bericht zusammenzustellen. Mir steht weder eine allgemeine „Leistungs“schau noch die Geschichte meines ehemaligen Institutes in der Stephanstraße im Sinn. Ich verfolge über den individuellen Fall hinaus eher einen anderen, rein sachlichen Zweck: Es möchten unsere Ausführungen den Bedacht der akademischen Öffentlichkeit auf die eigenständige und unverzichtbare Aufgabe einer wissenschaftlichen Pädagogik fördern. Im Kosmos der universitären Disziplinen bietet diese Wissenschaft leider immer noch kein befriedigendes Bild. Wer sich in anderen Wissenschaften verantwortlich umgetan hat, wüßte genügend Gründe dafür vorzubringen! Für jede weitere Entwicklung gilt der zwar selbstverständliche, aber im vorliegenden Falle notwendig zu betonende Grundsatz: Entwicklung ist nur möglich aus der eigenen Substanz heraus. Das heißt nun für die Erziehungswissenschaft (= EZW) in ihrer gegenwärtigen Verfassung, daß sie in komplementären Schritten für begriffliche Einheitlichkeit und schlüssige Systematik, zugleich für die weitere Differenzierung ihrer Zuständigkeit, entsprechend den innerfachlichen Notwendigkeiten und den praktischen Erfordernissen, Sorge tragen muß. Wissenschaftlicher Fortschritt und praktische Leistungsfähigkeit bedingen einander ursächlich. Es müssen hinfort besser, sich wechselseitig bedingend und kontrollie-

rend, einander zugeordnet werden: Theorie und Empirie, Lehre und Praxis. Dann wird auch das Kohärenzniveau zwischen EZW und den übrigen Humanwissenschaften ausgeglichener und ergiebiger. Pädagogik bloß als angewandte Philosophie, Psychologie, Biologie oder gar Politologie oder Theologie – lauter historische Entwicklungsschübe der überbrachten Pädagogik – gehört der Vergangenheit an. Wer das nicht beherzigt, bleibt ein Kärner in fremden Diensten und entbehrt eigener Verantwortung. Wissenschaftstheoretisch stellt sich damit die Frage nach der Einheit von Gegenstand und Methode. – Es darf auch nicht mehr eintreten, daß „Reformen“ und „Systeme“ der Pädagogik einander willkürlich ablösen, ohne daß die verdrängte Position als falsch, die neue als besser nachgewiesen worden wäre.

Das waren, kurz und grobmaschig angedeutet, Aspekte meines Problembewußtseins, als ich im Mai 1961 dem Ruf nach Gießen folgte.

Das „Erziehungswissenschaftliche Seminar und Institut für pädagogische Forschung“

Jede langfristig und umfassend angelegte wissenschaftliche Arbeit verlangt nach regelnder Organisation, passender Werkstatt und spezifischem Werkzeug. Dem sollte dienen und diente das oben angeführte Institut in der Stephanstraße, dessen (an sich überflüssiger) Doppelname bewußt gewählt wurde, um die altertümliche Vorstellung einer nur literarisch-hi-

storisch orientierten Pädagogik von vorneherein zu korrigieren. Neben den klassischen Teildisziplinen des Faches sollte empirische Forschung angezeigt und durchführbar werden. Nach 1945, bis zu meiner Berufung, gab es in Gießen kein pädagogisches Katheder und kein dazugehöriges „Seminar“. Deshalb wohl entließ mich der damalige Kultusminister, Prof. Dr. Schütte, mit dem Auftrag: „Vertreten Sie in Gießen die Erziehungswissenschaft und bauen Sie ein leistungsfähiges Institut auf!“

Ich stand wahrlich vor einem blanken Neuanfang: ohne Anstalt, ohne Bibliothek, ohne Mitarbeiter. Neuartig empfand ich den mir erteilten Auftrag jedoch nicht. Ich brachte einschlägige Erfahrungen in der akademischen Seminar- und Institutsarbeit aus Jena, Prag und Göttingen mit, auch hatte ich bereits je ein neues Institut als Gründer bzw. Direktor in Jena und Bonn geleitet. Anders wäre mir kaum gelungen, neben der eigenen Anstalt gleichzeitig auch den Neubau des „Instituts für Leibeserziehung und Körperbildung“ zu überwachen, die Ausbildung von Turnlehrern in die Wege zu leiten und dem neuen Institut bis 1968 ebenfalls vorzustehen.

Aufbau und Struktur einer wissenschaftlichen Arbeitsstätte korrespondieren (falls nicht von außen behindert) mit dem Selbstverständnis und mit dem Aufgabenkatalog jener Rahmenwissenschaft, in deren Dienst sie gestellt werden. Das Gießener Institut verstand sich als eine Anstalt für EZW.

Wir entwarfen für das Fach folgenden Aufbauplan (vgl. die Tabelle auf der nächsten Seite).

Konkret hieß es zunächst, eine auskunftsfähige Bibliothek zu erstellen. Nach zwanzig Jahren zählte sie annähernd 35000 Bände. Sie verfügte über einige besonders wertvolle Einheiten: über eine fast voll-

ständige Abt. „DDR“ (118 Regalmeter); eine seltene und bildungsgeschichtlich außerordentlich wertvolle Sammlung von Gymnasial-Schulprogrammen (ab 1792; 19 Regalmeter); eine große Sammlung von kulturhistorisch aufschlußreichen Schulbüchern der Vergangenheit, nach Unterrichtsgebieten geordnet (132 Regalmeter); Kinder- und Jugendbücher und natürlich die Literatur zur allgemeinen Pädagogik. An dem Ausbau der Literatur des 19. Jahrhunderts hatte ich ein besonderes Interesse. Auch griff unsere Bibliothek weit in die Gebiete relevanter Nachbarfächer hinüber. Viele hiesige und auswärtige Studenten der Physik, Mathematik, Biologie, aber auch der klassischen Altphilologie nutzten die Schulbücher.

Neben der Bücherei galt es, die benötigten technischen Geräte und Materialsammlungen zusammenzutragen. Wir stellten schließlich alle für Forschung und Lehre benötigten akustischen, foto- und drucktechnischen Unterlagen selber her, einschließlich der institutseigenen Reihe: „Berichte, Gedanken, Mitteilungen“. Das alles käuflich zu bestreiten, hätte der Institutsetat nie ausgereicht.

Mehr über Plan, Strukturierung und Arbeitsweise unserer Anstalt enthalten die erwähnten Institutshefte, erschienen ab 1969 in zwangloser Folge. Zielsetzung der Hefte war es, über laufende Erfahrungen und Arbeiten im Institut zu berichten, damit die vielen „Kleinigkeiten“, die selten den Weg in größere Veröffentlichungen finden, nicht verlorengehen. Die Hefte veranschaulichten mit vielen Bildern Institut und Arbeit.

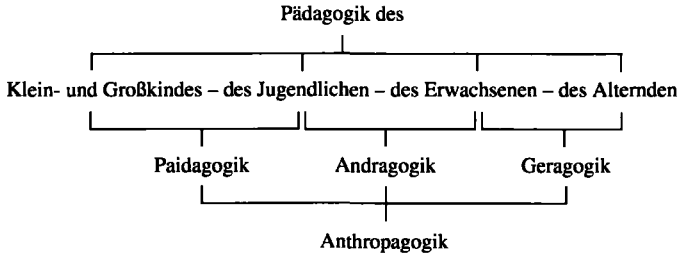
Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Das Ganze und seine Verästelungen

Für das Ganze hielt (und halte) ich begrifflich die EZW. Meine Berufung indes lautete (noch) für „Pädagogik“. Ein Wi-

Strukturplan des ehemaligen

„Erziehungswissenschaftlichen Seminars und Instituts für pädagogische Forschung“

Gliederung:



Päd. der entsprechenden Lebensbereiche:

Familie – Kindergarten – Schule – Heime . . . und deren Geschichte

Neue Spezialgebiete:

Erziehungs- und Bildungspathologie – päd. Hygiene – Pädagogotopika – päd. Statistik – einschließlich Erziehungs- und Bildungsberatung

Einrichtungen:

für die empirische Forschung; – Bibliothek, – Materialsammlungen – für die Lehre

Allgemeine Erziehungswissenschaft

(Gekürzte Tabelle aus Heft 1/2 „Berichte, Gedanken, Mitteilungen“, 1969, S. 34f.)

derspruch? Nein, wohl aber ein Hinweis für den Gebrauch zweier Synonyme und für die herrschende Unsicherheit in der Bezeichnung selbst einer Rahmenwissenschaft. Die Unsicherheit besteht fort! Der FB 04 firmiert für Erziehungswissenschaften (Plural!), die es gar nicht gibt, wie es keine Germanistiken, Biologien, Mathematiken . . . gibt. Als Idee, Denk- und Lehrgebäude gibt es nur eine, *die* EZW, die sich in viele erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen verästelt. Man ist mit dem Plural offenbar einer rein verbalen Entgleisung anheimgefallen und hat eine unstatthafte Gleichstellung von „Erziehungswissenschaften“ mit Geistes-, Natur- usw. Wissenschaften hergestellt. Mit „Pädagogiken“ hätte man sich rein sprachlich schwerer getan. Ist nun Duplizität von wissenschaftlichen Bezeichnungen in einem System von Aussagen an sich

nicht nur überflüssig, sondern geradezu begriffslogisch unzulässig, so wird, wer spezifische Sachverhalte eindeutig beschreiben und systemgerecht einordnen will, eine definitorische Ordnung herstellen und diese konsequent, sofern sie sich bewährt, beibehalten. Wir mußten also EZW und „Pädagogik“ in ein Rangverhältnis zueinander bringen oder auf einen der Begriffe verzichten, was in der Öffentlichkeit kaum durchsetzbar gewesen wäre. Wir plädierten deshalb für EZW als den disziplinär-typisierenden Eigennamen des Faches; sie hat ihre eigene Systemordnung und Methodologie zu bestellen. „Pädagogik“ ist uns dann Inbegriff aller tatsächlichen und institutionellen Konkretisierungen von Erziehung und Bildung unter dem gemeinsamen Dach der EZW, wie es die vorgeführte Tabelle ausweist. Diese terminologische Konstruktion darf frei-

lich nicht verschweigen, daß sie – wie es sich mittlerweile allgemein eingebürgert hat – den ursprünglichen (etymologischen) Bedeutungskreis von „Päd“-agogik = Kinderführung sprengt. Vielleicht läßt sich dieser Schönheitsfehler einmal beseitigen. Wer heute schlicht von „Pädagogik“ spricht, meint damit die ganze Disziplin. Die Rechtfertigung solcher Verfahrensweise liefert nachgerade der FB 04: Er beruft alle seine Mitglieder für „Erziehungswissenschaft“ (Singular!), zusätzlich dann noch für je einen „Schwerpunkt“ (= eine konkrete Teildisziplin): für Schul-, Berufs-, Sonderpädagogik usw.

Eine weitere, womöglich noch größere terminologische Schwierigkeit gilt es einzugestehen: den jahrhundertealten Streit um die Interpretation von *Erziehung* und *Bildung*. Man sage nicht, es ginge um des Kaisers Bart dabei! Die inhaltliche, wechselvolle Befrachtung beider Begriffe hat sich zu einer historischen Last ausgewachsen, die auch das Selbstverständnis der Lehrer berührt.

Hier ist nicht der Ort, die ganze damit zusammenhängende Problematik auszubreiten, indes läßt eine einzige Behauptung ahnen, wie weit diese Problematik reicht: Die unklare Deutung und Anwendung dieser Begriffe verhindert bis heute, daß man in den Schulen (zum Teil schon im Kindergarten) eine wirklich kind- und entwicklungsgemäße – das heißt wesenhafte pädagogische – Reform erreicht. Wer aber mit beiden Begriffen gar im empirischen Raum zurechtkommen muß, ist gezwungen, auch sie in eine „organische“ Beziehung zueinander zu setzen, denn nur, wo das Ganze geordnet und „begriffen“ wird, kann auch die zunehmende Verästelung der Materie gedeihen, denn diese ist dann vor Zersplitterung bewahrt. Es ginge beispielsweise nicht an, einen

Symptomenkomplex einmal als Erziehungs-, ein andermal als Bildungsschwierigkeit klassifizieren zu wollen. Die pädagogische Praxis verlangt klare begriffliche Orientierung; pädagogische Diagnosen erst recht, denn sie müssen die Möglichkeit bieten, per exclusionem zu verfahren. Wir gehen daher folgendem Gedankengang nach: Erziehung und Bildung sind Vorgänge im menschlichen Leben. Sie „geschehen“, das heißt vollziehen sich in irgendeiner Form und Bewußtseinsstufe allenthalben. Besondere institutionelle Vorkehrungen, in denen sie von Fachleuten betreut werden (zum Beispiel in Schulen), stellen organisatorische Sonderfälle dar. Wir bezeichnen dieses Geschehen insgesamt als „pädagogisches Vollzugsgeschehen“, das es zu ermitteln und zu beschreiben gilt. Es verwirklicht sich an allen Orten wie das Leben selbst. Erziehung und/oder Bildung besitzen ihre je eigene Zuständigkeit und setzen je andere Vollzugsmedien voraus. Diese Vorgänge zu fördern, zu betreuen, zu lenken ist uns Inbegriff der „pädagogischen Führung“. Erziehung steht uns für die Entfaltung jener Qualitäten im Leben des einzelnen wie einer ganzen Gruppe, die wir als die spezifisch menschlichen, humanen empfinden; Bildung hingegen ist mehr und mehr zum Index für Unterweisung, Lehren und Lernen, Intellektualität, für Wissen und Können geworden. (Daß das Wort zugleich, oft im selben Atemzuge, auch als „Herzensbildung“ bemüht wird, entspricht historischer Gepflogenheit.) Zwei Ansichten sind es, die die Schule infolge falscher Begriffsanwendung in die Irre geführt haben: „Erziehung durch Unterricht“ und „Erziehung als gezielte Einwirkung ausschließlich von (angeblich erzogenen) Erwachsenen auf das (unerzogene) Kind“. „Bildung“ kann Bestand und Endzustand erreichen; Erziehung ist nie ein „Zustand“, vielmehr ein tägliches sich von



GALERIA
Herten Giessen
EINE WELT VOLLER IDEEN

neuem Bewährenmüssen. Der Mensch kann täglich seine Würde verspielen!

Dem Geflecht dieser Vorgänge nachzuspüren, die Bedingungen günstigen Ablaufs zu ergründen und die Ursachen möglicher oder tatsächlicher Störungen zu ermitteln beinhaltet, was wir mit Erforschung des „pädagogischen Vollzugs geschehens“ meinen.

Wir verdeutlichen das nachfolgend anhand solcher Arbeitsprojekte, die in der Pädagogik als neue Ansätze gelten dürfen.

Zwischenbemerkung: „Schulwirklichkeit“ als „pädagogische Situation“

Bejahen wir, daß Erziehung und Bildung lebenslang wirkende Kräfte und Hauptmittel der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung sind, dann wird die ganze Verantwortung aller zufälligen und besonders der gezielten Einflüsse auf den Mitmenschen deutlich. Und je länger und ausschließlicher wir die Entwicklung des Heranwachsenden in normierte Einrichtungen zwingen, desto dringender stellt sich die Frage, ob denn das einzelne Kind oder eine ganze Generation von Kindern in solchen Pflicht-Anstalten in der für sie günstigsten Umwelt leben. Wie, wenn sie darin, wofür es genügend Beispiele gibt, nicht optimal gedeihen, sich selbst nicht finden oder ihren Weg verfehlen? Warum gibt es so viel Schulunlust, Aufsässigkeit, Aggression und Gewalt auf unseren Schulhöfen?

Um diese ontogenetische Aufgabe voll würdigen zu können, werten wir unsere Schul-Anstalten als „Wirklichkeiten“ in einem doppelten Sinn: Sie sind objektive Realitäten – eben Entwicklungseinrichtungen – gemäß ihrer Organisation, Struktur und Arbeitsweise; sie sind aber auch subjektive Erlebniswelten, das heißt sie stellen für die Entwicklung des Schü-

lers je eigengeartete Bedingungen, und es kommt sehr darauf an, ob sich diese Bedingungen für das Werden des Schülers vorteilhaft oder ungünstig auswirken. Schulen sind, ob sie's wollen oder nicht, Stätten der Menschwerdung oder ihrer Verfehlung. Solange wir nicht lernen, das Schulwesen in diesen existenziellen Rang zu heben und danach in ihm zu handeln, bleibt jede seiner Veränderungen Rankenwerk. Das pädagogische Versagen der an sich sinnvollen Gesamtschule lieferte den jüngsten Beweis. Mein ursprünglicher Arbeitsplan sah eine Forschungsschule nach den Grundsätzen des Jena-Plans vor. Die Anstalt sollte die kindgemäße Lebenswelt und den kontinuierlichen und entwicklungsgerechten Bildungsweg vom Kindergarten bis zum Abitur demonstrieren und als Ausgangspunkt für Schul- und Schülerforschung dienen. Finanziell schon gesichert und ministeriell genehmigt, wurde ihre Gründung in letzter Minute vereitelt.

Das Zusammen- und Wechselspiel der in einer Schule, Klasse oder Unterrichtsstunde wirksamen Kräfte unter den je und je gegebenen Bedingungen ergibt das Geschehensprofil dessen, was wir eine „pädagogische Situation“ nennen. Alle Erziehung und Bildung, jedes pädagogische Handeln vollzieht sich in Situationen. Alle kleinen und großen Wirklichkeitsbereiche stellen, pädagogisch betrachtet, Situationen dar.

Wir haben versucht, das innere Gefüge, die Arten und Eigenarten der Situationen zu erfassen und zu analysieren, und fanden, daß es bestimmte Regeln gibt, die zugunsten echter Bildungsarbeit und gedeihlicher Erziehung beachtet werden müssen, daß Situationen aber auch aus sich heraus Schwierigkeiten provozieren bzw. verstärken können.

(Nebenbei: „Situation“ ist uns in solchem Zusammenhang ein rein empirischer Tat-

bestand, nicht befrachtet mit ideologischer oder existenzphilosophischer Spekulation.) Schulwirklichkeitsforschung in dem hier gemeinten Sinne steht noch am Anfang. Sie stellt die Rahmenproblematik jeder Unterrichtsforschung.

Für eine „Erziehungs- und Bildungshygiene“ in Haus, Schule und Öffentlichkeit („Pädohygiene“)

Diese Formulierungen klingen unge-wohnt, waren aber unserem Institut sowohl in Jena als auch in Gießen Anlaß und Gegenstand anhaltender Bemühungen. Wir faßten unsere Beobachtungen und Überlegungen unter dem (nicht ganz befriedigenden, daher nur vorläufigen) Hilfsbegriff „Pädohygiene“ zusammen. Das Anliegen als solches überzeugt; seine Bezeichnung müßte eigentlich Pädagogische Hygiene lauten – ein äußerst holpriges Wort.

Worum handelt es sich?

Aus einer pathophilen Medizin der Krankheit wurde die prophylaktische Medizin und aus dieser entfaltet sich in unseren Tagen die Sozialhygiene als ein allgemeiner Aspekt der ärztlich-humanen Für- und Vorsorge. Forderungen nach einer nicht nur auf das manifeste und spezielle Symptom gerichteten ärztlichen Praxis, sondern nach einer „ganzheitlichen“ Sicht auf den Patienten werden erhoben. Ähnliche Ausweitungen des Blickfeldes in Richtung allgemeiner Für- und Vorsorge betreiben auch die Psychologie und die Soziologie. Die EZW muß sich unter der Idee von Erziehung und Bildung ebenfalls an dem Werk allgemeiner, vorbeugender Menschenbetreuung beteiligen – in Erfüllung ihres allgemeinen pädagogischen Auftrages.

Solchem Auftrag liegt der Tatbestand zugrunde, daß der Heranwachsende, aus welchem Anlaß auch immer, falsche Ent-

wicklungswege einzuschlagen vermag. Ebenso kann eine Menschengruppe, ja eine ganze Gesellschaft ein „ungesundes“ Milieu verbreiten. Am Ende einer total verfehlten Entwicklung steht unter Umständen die Verwahrlosung oder der Ganove. – Es gibt auch die erzieherisch säumigen oder gar untauglichen Familien, die unter Umständen nicht nur apädagogischen, sondern antipädagogischen Einfluß ausüben. Die Jugendämter wissen darüber zum Teil Erschreckliches zu berichten, der Erziehungsberater nicht minder.

Und wie steht es mit der Schule in dieser Hinsicht? Der bittere Vorwurf besorgter Eltern, sie mache die Kinder „krank“, will nicht verstummen. Auch wenn dieser Vorwurf nicht schlechthin gelten darf, so läßt sich nicht verschweigen, daß unser Schulwesen noch immer pädagogisch nicht „gesund“ ist, was besagen will, daß es mit den individuellen Varianten der Entwicklung nicht zurande kommt.

Nun ließe sich konkret aufzählen, in welcher Beziehung der Schulalltag „ungesund“ verläuft, aber dazu fehlt uns der Raum. Anstelle berichten wir von einem ungewollten, sogenannten „natürlichen“ Experiment. Die Universitätsforschungsschule in Jena (= Jena-Plan) beherbergte nach 1945 die gleichen Schulkinder wie die städtischen Schulen, sie war sogar etwas übler dran, weil sie oft letzte Zuflucht für viele Kinder mit Schulschwierigkeiten war. Dennoch hatte diese Schule mit keiner der Disziplinwidrigkeiten zu kämpfen, die den Unterricht in den übrigen Schulen schier unmöglich machten. Der Jena-Plan wandte keine besonderen Tricks oder harte Maßnahmen an; er bot lediglich eine gesunde, kindgemäße Entwicklungs- und Lebensform an, in der Gemeinschaft geübt wurde.

Pädagogische Aufklärung beinhaltet vornehmlich führungshygienische Hinweise.

Die Erfahrungen der Sprechstunde lehren ebenso wie die Erfolge, aber auch die Mißerfolge der ambulanten Betreuung, daß dauerhafte sozial- und psychohygienische „Normalitäten“ nur zu gewährleisten sind, wenn das ganze Lebensgefüge des Patienten pädagogisch tragfähig ist. Es gibt keinen organischen oder psychologischen „Fall“, dessen Schicksal sich nicht – so oder anders – inmitten eines menschlichen, also pädagogischen Milieus erfüllen müßte. Letztlich bezweckt all unser Bemühen, daß der einzelne und die Gemeinschaft zu ihrer optimalen Humanisierung finden und darin verbleiben. Und genau das entspricht dem Prinzip und dem Aspekt einer allgemeinen pädagogischen Hygiene. „Pädagogie ist Lebensdienst“ lautet ein Kernsatz in Peter Petersens „Führungslehre“.

Medienforschung („Pädago-Tropika“ = Pt.)

Jedermann weiß, welche Rolle in sämtlichen Bildungseinrichtungen die sogenannten Lehr- und Lernmittel spielen. Keine Schule kommt ohne sie aus. Alle Unterrichtsreformer bemühten sich um ihre Spezifizierung und um ihren richtigen Einsatz. Im Jena-Plan stehen sie in allen Gruppen als „Arbeitsmittel“ den Schülern für selbstständiges, indes an den Gegenstand gebundenes, auf alle Fälle für „natürliches“ Lernen in großer, aber zweckmäßiger Auswahl frei zur Verfügung. – Die Montessori-Schulen haben ihr eigenes System von „Mitteln“ erstellt. – Ein Kindergarten oder eine Kinderstube, aber auch ein Jugend- oder Gesellschaftsheim ist ohne solche Mittel, gewöhnlich Beschäftigungs- oder Spielmaterial genannt, schlechterdings nicht denkbar. – Man findet solche Mittel aber auch in den Wartezimmern von Kinderärzten und in den Kinderkliniken, beim diagnostizierenden

und behandelnden Psychologen ebenfalls. – In den Altenheimen finden sie mehr und mehr Eingang.

Ich wurde auf die Bedeutung und Eigenart dieser Mittel also schon in der Jena-Plan-Schule aufmerksam. Ich wandte sie dann, ebenfalls schon in Jena, selbstverständlich in der Erziehungsberatung diagnostisch und therapeutisch ausgiebig an, unter anderem sehr gezielt in der sogenannten „geistigen Therapie“ bei Schulversagern. Hinderlich für den Versuch, mir über diese Mittel wissenschaftlich Rechnung zu geben, erwies sich freilich, daß die einzelnen Gruppen von Mitteln in der allgemeinen Literatur sehr unterschiedlich gedeutet werden und unter verschiedenen Bezeichnungen bekannt sind. Es gab keine für alle Mittel zutreffende konsequente Nomenklatur, also auch kein überblickbares System. Mich interessierten deshalb zunehmend mehr drei Grundfragen: Was es denn eigentlich sei, wodurch alle diese Mittel wirken und wie ihr Wirkungspotential aufgedeckt und begrifflich zu erfassen sei; sodann: wovon ihre Wirkung außer von der Eigenart der Mittel selbst noch abhängt? Schließlich: ob es grundverschiedene Arten von Mitteln gibt, ob also zum Beispiel entsprechend der weitverbreiteten Meinung Lernmittel und Spielzeug differente Gruppen bilden: Entweder lernen oder spielen!

Wann, wofür, wie und wo ist der Einsatz einzelner Mittel günstig, unter Umständen erforderlich? Wie läßt sich wissenschaftlich darauf antworten? Das war der Ansatz zu der Medienforschung in Gießen. „Unterrichtsmittel“ hatte ich, wie dargetan, jahrelang und ausgiebig kennengelernt. Für das Studium der Spielmittel bot mir ein kirchlicher Kindergarten in Gießen, den ich acht Jahre lang in eigener Verantwortung leitete, vorzügliche Gelegenheit; außerdem stand mir für Beobachtungen die ständige Kindergruppe meines

Instituts in der Stephanstraße zur Verfügung.

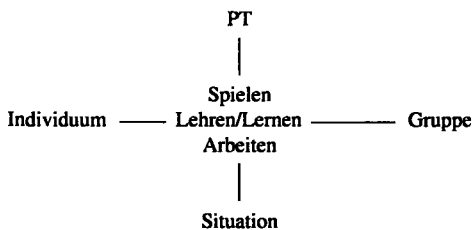
Ich fand bestätigt und konnte beweisen, daß alle diese Mittel ihre Wirkung immer als Bildung und/oder Erziehung verwirklichen, allerdings in sehr abgestufter Intensität und unterschiedlicher Richtung. Sie sind aber alle mit- und untereinander verwandt, gehören substantiell zu einer großen Familie. Ihr Sachgehalt offenbart sich im Rahmen spezifischer Geschehensvorgänge im Bereich der Intellektualität, des Gedächtnisses, der Phantasie ... aber auch der Motorik. Sie implizieren, vom Unterrichtenden her gesehen, erzieherische und/oder bildnerische Absichten, Vorkehrungen, Planungen usw. Für die Kinder werden sie zum Bestand ihrer Erlebnis- und Erfahrungswelt. Die Mittel entfalten meistens einen respektablen „Aufforderungscharakter“ und laden zum Zugreifen und zum Umgang mit ihnen ein. Sie sind in der Schule Voraussetzung und Bedingung dessen, was Elsa Köhler so einprägsam den „entwicklungsgemäßen Schaffensunterricht“ genannt hat. Allerdings gilt die Forderung, daß die „Arbeitsmittel“ selber entwicklungs- und sachgerecht ausgewählt und richtig zugeordnet werden. Über diese Fragen ist in Jena viel diskutiert und ausprobiert worden.

Um nun das allen Mitteln Gemeinsame beschreiben und weiter erforschen zu können, bedurfte es eines einigenden und typisierenden Rahmenbegriffes. Wie soll man von der Gesamtheit in der Einheit handeln und sich verständlich machen, wenn man sie nicht benennen kann? Wie Untergruppen bilden und diese geeigneten Situationen zuordnen? In der Literatur verbreitete sich die Generalbezeichnung „Medien“. Die Pädagogik übernahm ihn gleich einem Modewort, ohne zu prüfen, ob denn die Medienfachleute just das im Auge hatten und haben, was pädagogisch

belangvoll ist. Mir ist der Ausdruck zu vage, auch bevorzuge ich fachspezifische Benennungen. Sehr geeignet erschien mir die Begriffsbildung „Pädago-Tropika“ (= Pt.), zu deutsch: für pädagogische Führung geeignet (gr. tropos = die Art und Weise, das Wesen, den Charakter betreffend). Wie dringend aber ein gemeinsamer Nenner für alle „Mittel“ vonnöten ist, erhellt aus der Vielfalt der kursierenden Deutungen. Diese orientieren sich teils an der Materialität der Mittel, teils nach den jeweils mit ihnen intendierten Tätigkeitsformen, aber auch anhand des Aufgabekatalogs des Lehrers (zum Beispiel Anschauungsmittel, „didaktisches Werkzeug“, Arbeitshilfe usw.). Wir konnten beinahe drei Dutzend Gruppenbezeichnungen ausmachen. Solche Einteilungskriterien mögen alle an ihrem Orte eine gewisse Berechtigung behalten, aber die Frage bleibt doch: Was sind denn nun alle diese Mittel? Nun, es sind pädagogisch potente Mittel!

Die pädagogische Potenz läßt sich anhand bestimmter Kriterien bei jedem Mittel aufdecken. Das zwingt den Pädagogen, die Mittel, die er einsetzen will, auf ihre „Funktionalität“ hin zu prüfen und sich über die Situation, in der sie optimal eingesetzt werden können (müssen), Rechenschaft zu geben. Das heißt nun, aus dem bloßen Meinen, Vermuten und subjektiven Wähnen gelangen wir zu bewußter Er-

Funktionsmodell der Pt.
Spiel-/Lehr-/Lern-/Arbeitsmittel



kenntnis und Anwendung, das heißt zu wissenschaftlich begründbarem Handeln – angesichts des millionenfachen Einsatzes pädagogischer Hilfsmittel wohl eine unerläßliche Feststellung.

Erst das jeweils gebotene richtige Zusammenspiel der vier Faktorengruppen sichert den gewünschten Erfolg. Zu bedenken ist also nicht nur die didaktische Absicht, sondern auch die Mitwirkung der übrigen Potentiale in der Situation.

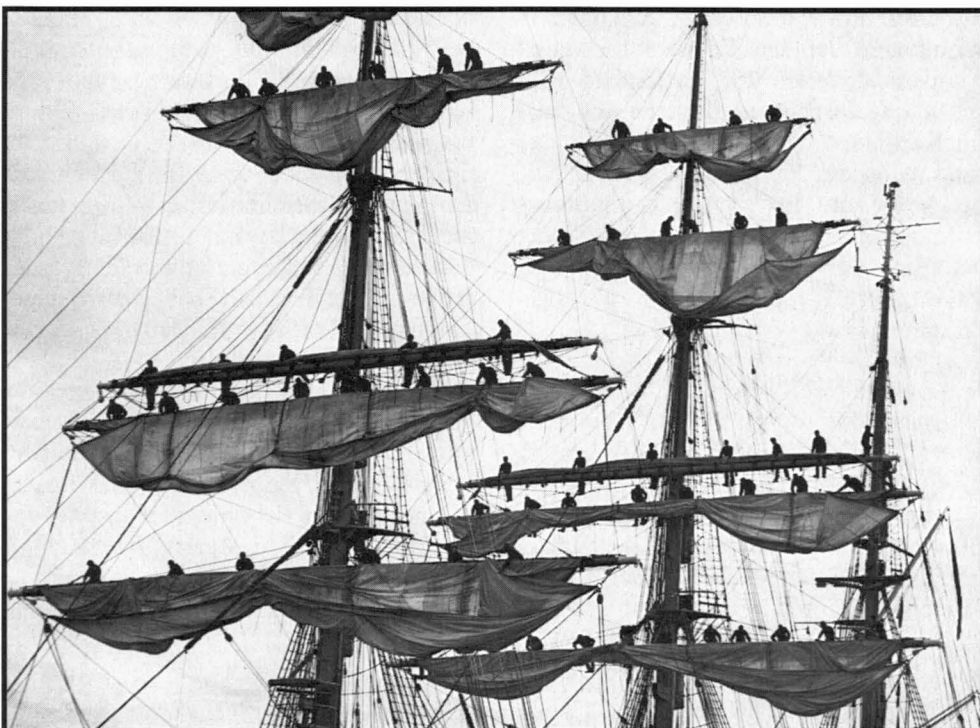
Im Zusammenhang mit den geschilderten Überlegungen und Untersuchungen kam wie von selbst das „Spielzeug“ in unser Blickfeld. Spielzeug gehört, wie bereits angedeutet, auch zu der Familie der „Pädago-Tropika“. Daß dem so ist, erkennt das kritische Auge schon anhand der Tatsache, daß das gleiche Mittel bald zum „Spielen“, bald zum Lernen eingesetzt werden kann. Freilich muß man die übliche Anschauung von dem fundamentalen Gegensatz zwischen Spielen und Lernen überwinden. Das Kind lernt im Spiel; „spielend lernen“ heißt die Sehnsucht vieler Reformer und die beliebte Reklame von Spielzeugfabrikanten. Der Unterschied ist kein absoluter, sondern ein komplementärer.

Indes, nicht alles, was man gemeinhin Spiel-„zeug“ nennt, fügt sich dieser Bezeichnung; sie ist zu eng und vielfach vorbelastet. „Sand“ z. B. ist kein „Spielzeug“, aber eines der beliebtesten Spielmaterialien der Kleinkinder. Ein tauglicher Systembegriff war also auch hier erforderlich. Wir griffen auf einen in der Umgangssprache zwar gebrauchten, aber nicht definierten Ausdruck zurück, weil er in der Lage ist, im Rahmen der Pädagogik sämtliche Spielmedien zu umfassen und auch dem „Spielzeug“ seine Berechtigung zu belassen: auf *Spielmittel*.

Im Zuständigkeitsbereich dieses Oberbegriffes entwickelte sich in Gießen unsere

Spielmittelforschung

Diesen Zweig der Forschung hatten wir ursprünglich gar nicht im Visier. Wir gelangten wie von selbst dazu, und einmal aufgegriffen, entwickelte er eine zwingende Eigendynamik, der wir uns dann nicht mehr entziehen konnten und wollten. Die Fruchtbarkeit der einschlägigen empirischen und theoretischen Arbeit bewies, daß hier, abgesehen von dem eifrigen und notwendigen Philosophieren über das Phänomen „Spiel“, ein weites und wichtiges Problem- und Handlungsgelände pädagogisch brach lag. Es kam hinzu, daß zu der Zeit die Spielmittelfrage in der Öffentlichkeit leidenschaftlich, nicht immer mit genügender Sachkenntnis, teilweise ideologisch eingefärbt, diskutiert wurde. Man erinnere sich nur an die erregten Demonstrationen gegen das sogenannte „Kriegsspielzeug“. Eine Broschüre, von uns erstellt, vermochte die Gemüter etwas zu besänftigen. Gießen galt bald als Ursprungsort und Zentrum einer neuartigen Spielmittelforschung. Unsere „Anleitungen“, „Analyse-Schemata“ und Berichte wurden auch im Ausland interessiert zur Kenntnis genommen. Ich konnte darüber unter anderem in Wien, Malmö, Mailand, Biarritz und Barcelona referieren. – Der Unterzeichnete leitete viele Jahre den von ihm gegründeten „Wissenschaftlichen Beirat“ der (wirtschaftlich ausgerichteten) „Arbeitsgemeinschaft Spielzeug“. Unser Institut fand Zugang zu buchstäblich allen Spielzeugfabriken und zu Handelseinrichtungen. Wir betätigten uns kritisch und beratend – aber nie beteiligten wir uns an irgendeinem neuen Produkt mit Vorschlägen oder Entwürfen. Für viele der größten Produzenten (Fischer-Technik, Lego, Fleischmann, Carrera und andere) fertigten wir umfangreiche Gutachten an. Diese Gutachten, stets Ergebnisse ausgedehnter Beobachtungen in der natürlichen



DIE SPARKASSE IST EIN VERBUNDSYSTEM

Wie bei einem Segelschiff geht auch bei den Partnern der Sparkassen-Finanzgruppe alles Hand in Hand. Diese eingespielten Verbindungen zu Verbundpartnern sind deshalb so entscheidend, weil die Anforderungen an Bankdienste ständig zunehmen und sich mehr und mehr auf Tätigkeiten erstrecken, die vor wenigen Jahren Geldinstituten noch fremd waren.

Die Sparkasse löst das im Verbund mit ihren Partnern: der Landesbank und der Landesbausparkasse, der Deutschen Kapitalanlagegesellschaft / Deutschen Sparkassen-

Immobilien-Anlage-Gesellschaft, den Leasing- und Factoringgesellschaften und der öffentlichen Versicherung.

Jede Dienstleistung der Sparkassen-Finanzgruppe können Sie bei uns, Ihrer Sparkasse, in Anspruch nehmen.

**Stark in der Leistung –
sympathisch im Service**



Sparkasse Wetzlar

Finanzgruppe

Situation und von experimentellen Untersuchungen, stellten die in ihnen angewandten Kriterien und Urteile auf harte praktische Proben, mußten sie sich doch im Kaufladen ebenso wie in der Spielsituation, in der Kinderstube wie im Kindergarten und bei sonstigem Gebrauch bewahrheiten. Keine unserer Aussagen begnügte sich mit dem nichtssagenden Pauschalurteil „pädagogisch wertvoll“ beziehungsweise „nicht wertvoll“.

Was wir an Forschungs-, Anschauungs- und Lehrmaterial brauchten, floß uns ohne Einschränkung zu, rein auf Grund unserer Arbeit. Binnen kurzem besaßen wir in Gießen die wohl größte Spielmittelsammlung im universitären Bereich der Bundesrepublik. Wir erlebten den Vorteil und die Richtigkeit der Forderung: die Wissenschaft muß sich ins Leben hinauswagen und dort ihre Kompetenz unter Beweis stellen. Ohne jede Scharte geht es dabei natürlich nicht ab.

Karl Josef Kreuzer, Herausgeber des vierbändigen „Handbuches der Spielpädagogik“ (1983/4), urteilt über den theoretischen Ertrag unserer Arbeit: Es „sei ausdrücklich auf ... den in Deutschland einmaligen Versuch verwiesen, zu einer systematischen (und) begrifflichen Abklärung zu gelangen“. Tatsächlich konnte Gießen für das umfangreiche Werk den System-Artikel liefern.

Unsere einschlägigen Bemühungen (auf dem spielpädagogischen Feld) erregten anfänglich viel Skepsis, ja Häme – als ob da eine Tätigkeit vorläge, die der Universität nicht würdig sei. Belächelt jemand, daß sich ein Pädiater um optimale Kindernahrung kümmert? Will jemand belächeln, daß ein Pädagoge mit gleicher Sorgfalt sich um die geistig-seelische „Kost“ des Kindes kümmert? Inzwischen hat sich die Einstellung der akademischen Welt gründlich geändert. Andere Universitäten folgten dem Gießener Beispiel und

begannen ähnliche Sammlungen anzulegen und Spielmittelforschung zu betreiben. Es beruhigt, daß verheißungsvolle Arbeitsvorhaben anderweitig aufgegriffen worden sind; es schmerzt etwas, daß sie in Gießen abgebrochen werden mußten. Die Spiel- und Arbeitsmittelsammlung wurde zerrissen, dadurch ihr historischer und faktischer Gesamtwert beeinträchtigt; der größere Rest fristet in beengter Magazinierung ein kaum noch lebendiges Dasein.

Dabei steigt die Bedeutung der hier behandelten „Mittel“ und die Wissenschaft von ihnen für jung und alt: für die Entwicklung der Heranwachsenden, für den Urlaub und die Erholung der arbeitenden Bevölkerung, für das geistige und physische Training der Betagten.

Aspekte zur Untersuchung und Beurteilung von Pt.:

1. Aufforderungscharakter
2. Materialanalyse
3. Funktionsanalyse (Erziehungs- und Bildungseffekt)
4. Situationsanalyse
5. Vergleich der Ergebnisse mit der Tendenz des Produzenten und den Angaben in der Anleitung
6. Pädagogische Schlußfolgerungen

„Geragogik“ = Pädagogik des alternden und alten Menschen

Auf zwei Wegen gelangten wir schon in unserer Jenaer Zeit zur Konzeption einer „Pädagogik des Alterns und des Alters“. Der erste entsprang unserer Auffassung von Pädagogik als einer das ganze Leben des Menschen begleitenden Betreuung (der der Medizin vergleichbar); der zweite nahm seinen Ursprung von der Erziehungsberatung, die wir in Jena in einem eigenen Institut betrieben. In allen ein-

schlägigen Beratungsfällen gehörte zu den diagnostischen Verfahren neben der Beobachtung und Untersuchung des Klienten selbst immer auch die Analyse der Situationen, in denen er lebte, darunter die Analyse der Familiensituation und deren Geschichte. Was wir zwar schon immer wußten, hier wurde es deutlich: Beim alternden Menschen ändert sich nicht nur das eigene Selbst- und Weltverständnis; seine Gesamtbefindlichkeit, sein Lebensgefühl nimmt charakteristische Züge an. Seine eigene Stellung in der engeren und weiteren Familie wird eine andere, wodurch sich auch das Profil der gesamten Familiensituation verändert. Generationskonflikte sind an der Tagesordnung, gewisse Sterilitäten im Verhalten auf der einen Seite, Mißverständnisse und Ungeduldsreaktionen auf der anderen Seite können den Alltag zur seelisch-menschlichen Plage verhärten. Klagen über mangelnde Beachtung beziehungsweise schwindenden Einfluß in Familie und Gesellschaft treten Klagen über ständiges Nörgeln gegenüber. Diesen Symptomen begegneten wir gehäuft. Daraus ist zu folgern: Der alternde und alte Mensch benötigt für sich selbst und für seine Rolle in der eigenen Ehe, erst recht inmitten der größeren Familie gegenüber seinen Kindern und Enkelkindern pädagogischer Selbstprüfung, oft genug dazu Rat und Führungshilfe. Von den Bewohnern eines Altenheims ganz zu schweigen. Deklarierte eine Pädagogin den Beitrag ihrer Wissenschaft im Rahmen der Gerontologie mit „Lernangebot“ für die Alten, so hatte sie zwar eine legitime Aufgabe genannt, aber nicht einmal die wesentlichste und nicht den gesamten Kreis möglicher oder notwendiger pädagogischer Aufgaben im Altenmilieu. „Pädagogische Schwierigkeiten“ treten im Alter nicht nur gehäuft, sondern auch generativ pointiert auf. Wir erinnern nur an Regressionen im Bil-

dungshaushalt, an individuelle und soziale Dissonanzen usw. Altenpädagogik ist zum persönlichen Anliegen aller in einer Gemeinschaft Lebenden geworden. Für den alten Menschen besitzt sie Aktualitätscharakter, für den jüngeren Menschen liefert sie Hilfen, sich auf das eigene Altern vorzubereiten. Sie ist auch nicht nur ein „Betreuungssystem“, vielmehr Anleitung zu persönlicher Aktivität.

Solche Erfahrungen brachten wir, mit- samt dem einschlägigen Archivmaterial, mit nach Gießen. Die Einrichtung einer *Altengruppe* im neuen Institut, deren ständige Betreuung ein Mitarbeiter übernahm, lag in der Konsequenz dieser Erfahrungen. Um eine treffende Bezeichnung der allmählich sich abzeichnenden neuen Disziplin bemühten wir uns sehr. In der Pädagogik sprach man bereits von „Gerontagogik“. Uns schien dieser Terminus zwar akzeptabel, aber zu umständlich. Als Mediziner orientierten wir uns (sprachlich) schließlich an Bezeichnungen wie Geriatrie, Geriatrika und fanden so schon 1956 zu dem Namen „Geragogik“. Dieses Wort stellt sich gefälliger als jenes neben „Pädagogik“.

Wir können uns eine umfassende Gerontologie nur als ein integriertes System aller fachlichen Einzelaspekte und -praktiken vorstellen, darunter auch derer der Geragogik, die selber, dank der zentralen anthropologischen Funktion von Erziehung und Bildung, ein hohes integratives Potential entwickeln muß. Auf dem allgemeinen Gerontologischen Kongreß in Nürnberg (1970?) trugen wir unsere Überlegungen vor; sie fanden beifällige Annahme. 1971 erschien in „actuelle Gerontologie“ der Aufsatz: „Geragogik – ihr Begriff und ihre Aufgabe innerhalb der Gerontologie“. Ein Jahr zuvor schon druckte die „Pädagogische Rundschau“ eine einführende Abhandlung ab.

Wir wünschen sehr, daß sich die heutige EZW den Anforderungen einer geragogischen Forschung und Praxis stellt.

„Pädagogische Schwierigkeiten“

Jedermann begegnet ihnen. Wenn man gar den lauten Klagen, die in der Öffentlichkeit zu hören sind, glauben will, scheinen sie in unseren Tagen häufiger und stärker aufzutreten als ehemals. Zum Schulalltag gehören „Schwierigkeiten“ wie der Schatten zum Sonnenlicht. Zwischen Eheleuten und Geschwistern, in der Werkstube ... führen sie zu Unruhe, Unzufriedenheit, Mißverständnissen, zu Zank und Streit. Das hängt damit zusammen, daß pädagogische Schwierigkeiten sehr schnell das Personsein der Betroffenen tangieren. Sie füllen die Sprechzimmer der Psychiater und der Psychologen. Die Schulen stellen ihrerwegen eigens Schulpsychologen ein. Wir haben es also mit einem allgemeinen, anthropologischen Phänomen zu tun. Pädagogische Schwierigkeiten sind auch nicht an ein Lebensalter, Geschlecht oder eine Region gebunden. Sie treten ubiquitär auf. Als spezifisch pädagogisches Anliegen erweisen sie sich dadurch, daß sie leicht und sehr schnell das pädagogische Vollzugsgeschehen, also den Fortgang von Erziehung und/oder Bildung, beeinträchtigen. Dennoch hat es die Pädagogik bisher versäumt, sie konsequent zu erforschen und zu beschreiben, um sie in der Praxis sachgerecht behandeln bzw. verhindern zu können. Die Pädagogen sind gewohnt, eine Gruppe von „Sonderfällen“ aus dem allgemeinen Schulwesen auszugliedern – man nannte früher diese Fälle: „Kinderfehler“ – und sie der Sonderschule zuzuweisen. Ansonsten überläßt man heute Problemfälle dem Schulpsychologen, was freilich keine Lösung der Problematik

bringt. Selber begnügen sich die Lehrer weithin mit überlieferten Gegenmaßnahmen und Verhaltensformen, wobei das subjektive Dafürhalten eine zu große Rolle spielt.

Hier setzte unser „pathologisches“ Interesse ein. Erfahrungen in Schulen, Heimen, Familien und anderen Orten lehrten uns bald, daß wir es mit einem weiten Feld zu tun haben, das sich im Raum zwischen Medizin, Psychologie und Soziologie ausbreitet und eigener fachlicher Betreuung bedarf, gleicherweise aber die intensive Zusammenarbeit mit den genannten Nachbardisziplinen erfordert. Ein Musterbeispiel dafür: die Schulreifeuntersuchungen. Die Auslese unter schulreifen und -unreifen Kindern kann man zwar sehr verfeinern, die abgeleiteten Empfehlungen aber (wenn wir von den eindeutigen medizinischen Befunden einmal absehen) stoßen ins Leere, wenn man die pädagogisch-methodischen Gegebenheiten der ersten Schuljahre nicht mit in Rechnung stellt bzw. den Lehrern konkrete Hinweise vermittelt. Trotz aller Zuspitzung der angewandten Tests ist das Schulreifeproblem nach wie vor ungelöst. Es kann nur auf schulpädagogischem Wege bewältigt werden. Wie, das gehört nicht mehr hierher.

Wie aber ist nun auf diesem Felde der vielen möglichen und tatsächlichen Schwierigkeiten und angesichts der vielen Varianten der Erscheinungen Ordnung und Überblick zu gewinnen?

Einer der wenigen Pädagogen, die das versucht haben, war Ludwig v. Strümpell (1812–1899); freilich beließ er es in seiner „Pädagogischen Pathologie“ (1890) mit den erwähnten „Kinderfehlern“ bewenden.

Man stößt auch auf dem Feld der pädagogischen Schwierigkeiten sofort auf die Notwendigkeit definierter Begriffe, wie zunächst in der allgemeinen EZW selbst,

denn von dort her sind die speziellen Aspekte für Untersuchung, Benennung und Beschreibung in einem pädagogischen Spezialbereich vorzunehmen und für die Systematik zu „eichen“. Es gibt halt im fachlichen Detail keine Ordnung, wenn die Klarheit im Grundsätzlichen fehlt.

Das umfangreiche Material, das wir schon in Jena sammeln und auswerten konnten, lehrte uns, sehr bewußt zwischen Erziehungs- und Bildungsschwierigkeiten (= E- und B-Schwierigkeiten) zu unterscheiden. Diese treten gesondert oder gemeinsam auf. Neben ihrer essentiellen Beschaffenheit erweist sich die Dauer ihres Bestehens von Belang. Halten zum Beispiel E-Schw. länger an, beeinträchtigen sie unter Umständen auch den Bildungsgang und umgekehrt. Wir kennen alle den leistungsmäßig guten, charakterlich aber schwierigen Schüler; ein anderer benimmt sich ausgesprochen gutmütig, vermag aber kaum gute Leistungen hervorzubringen. Eine fortführende Klassifizierung betrifft demzufolge die Unterscheidung zwischen primären und sekundären E- bzw. B-Schwierigkeiten. Wenn der ursprünglich erziehungsschwierige Schüler nach und nach auch die Schularbeit vernachlässigt, so sind die auftretenden Leistungsschwierigkeiten „sekundär“. Man wird nicht die „Faulheit“ bestrafen, sondern versuchen müssen, die Erziehungsverhältnisse des Probanden zu normalisieren.

Auf beiden Feldern, dem der E- und dem der B-Schwierigkeiten, ist weiterhin zwischen Schwierigkeiten nach dem H-Typus (von „Haben“) und nach dem M-Typus (von „Machen“, bewußt produzieren) zu unterscheiden. H-Schwierigkeiten trägt und erträgt der Betroffene still und geduldig, auch wenn er mit ihnen die zuständige pädagogische Situation – ohne alle Absicht – „belastet“. M-Schwierigkeiten vermögen aggressiv, gezielt, sogar als ein

Mittel der Durchsetzung gehandhabt werden. Man hat es mit völlig unterschiedlichen Verhaltensweisen zu tun und muß seine Reaktion entsprechend abstimmen. Schon die genannten vier Aspekte ergeben einen diagnostischen Raster, zur Spezifizierung der Beobachtung und Beurteilung geeignet. Ein nächster Aspekt trifft die Unterscheidung zwischen idiogenen und soziogenen (gleich: sitogenen) Schwierigkeiten. Zu jenen zählen etwa die Folgen angeborener oder erworbener intellektueller Defekte, zu diesen die durch Mitmenschen (durch die Situation) hervorgerufenen, zum Beispiel die durch die Gruppe gesetzte Ängstlichkeit, die einen Mitschüler unter Umständen in eine Randposition oder zu Trotzreaktionen drängt. In diesem Falle muß dann die Gruppensituation und in ihr unter Umständen die Führung durch den Lehrer geändert werden. Die Hilfe (Therapie) hätte also nicht bei dem Probanden anzusetzen. Wir kennen auch den Fall, daß ein Kind zu Hause störrisch und launig, in der Schule aber artig und anpassungsbereit sich verhält – und umgekehrt.

Mühsam gestaltet sich die Arbeit auf diesem Felde deshalb, weil unterschiedlich entstandene Schwierigkeiten ein gleiches oder ähnliches Symptomenbild zeigen können. Ausgedehnte Recherchen sind gegebenenfalls erforderlich, auch muß das gesamte Umfeld des Klienten untersucht werden.

Wir können nun nicht die gesamte Feinskala von diagnostischen Hinweisen vortragen. Schon die dann erforderlichen Beispiele würden den verfügbaren Raum sprengen. Einen Hinweis aber halten wir für unerlässlich: daß der Erwachsene zu Hause und der Lehrer in der Schule „pädagogene“ Schwierigkeiten auslösen kann (durchaus vergleichbar den iatrogenen Schäden).

Der generelle *modus procedendi* ergab sich in unserer Erziehungsberatung von selbst; er weicht nicht sonderlich von dem allgemeinen Brauch ab:

Öffentlichkeitsarbeit im Institut vom Institut aus

Warum wir diese Arbeit ausgiebig und nach Kräften gepflegt haben, dürfte aus

I. Genese	1. Ursprung (Grundlage) 2. Verlauf	Anamnese
II. Präsenz (Symptomatologie)	1. Erscheinungsbild 2. Ausdrucksfeld	Diagnose
III. Tendenz	1. akute 2. chronische	Prognose

Gutachten

IV. Beratung und Behandlung	Therapie
-----------------------------	----------

V. *Katamnese*

In welcher schwieriger Lage sich der Empiriker in der Pädagogik befindet, offenbart schon die Bezeichnung, die wir – als Notbehelf – der hier kurz vorgestellten Teildisziplin voranstellen mußten: „Pädopathologie“. Der Ausdruck spricht sich geschmeidlich aus, aber er ist falsch, weil a) nicht das Kind insgesamt, sondern dessen Erziehung und Bildung angesprochen werden; b) weil es sich nicht allein um Kinder handelt. Wir erwogen auch „Pädagogopathologie“. Abgesehen von seiner Schwerfälligkeit, die in der Wissenschaft zwar ihresgleichen findet, ist der Ausdruck ebenfalls nicht zutreffend: nicht alle Schwierigkeiten, die in Betracht kommen, rühren von Führungsfehlern her; auch bezieht sich pädagogische Führung ihrerseits eben nicht bloß auf das Kind. Wie wir uns auch drehen und wenden, aus dieser terminologischen Aporie kommen wir einstweilen nicht heraus. Man hat schon sein Kreuz mit der Pädagogik! Wir haben es immer gut mit ihr gemeint, deshalb wird sie uns einige kritische Stimmen zugute halten.

dem Vorausgegangenen erkenntlich geworden sein. Sie galt uns als durchgehendes Prinzip und vollzog sich auf mehreren Ebenen und in vielerlei Einzelveranstaltungen. Wir wären geneigt, gerade hierüber erschöpfend zu berichten, wird doch durch diese Art von Tätigkeit die Konzeption unseres ehemaligen Instituts und seines Betriebes besonders nachhaltig unterstrichen.

Natürlich kam all unser Tun zunächst und zumeist den Studierenden zugute; sie wurden aber um ihrer eigenen Qualifikation willen in die Öffentlichkeitsarbeit mit einbezogen, und sie waren immer begeistert dabei. Selbstverständlich boten wir, wie es sich für den bekleideten Lehrstuhl ziemte, in Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Praktika die zum allgemeinen Studium zählenden Standardprobleme an. Unsere Hauptvorlesungen behandelten die Themenbereiche: Allgemeine EZW.; Erziehung; Bildung und Bildungsprozeß; Pädagogische Situation; Führungslehre; Schulwirklichkeit; Pädopathologie.

Von den für jede akademische Anstalt üblichen Gepflogenheiten, die Erträge der eigenen Arbeit und die ihrer Wissenschaft auch mittels Vorträgen und Veröffentlichungen nach draußen zu tragen, wollen wir, da selbstverständlich, nicht handeln, obwohl von der Stephanstraße eifrig geübt. Die Liste der vorliegenden Publikationen würde jedenfalls regen Mitteilungsseifer bezeugen. Ihm entsprangen die „Berichte, Gedanken, Mitteilungen“. – Von der begleitenden wissenschaftlichen Betreuung einer Bezirksschule in Hannover wäre zu berichten, desgleichen von der Arbeit in einem öffentlichen Kindergarten. Hinzu zu rechnen ist neben dem „Wissenschaftlichen Bericht“ die 25jährige wissenschaftliche Leitung einer „Gesellschaft für Pädagogik“. Statt von alledem zu handeln, beschränken wir uns auf drei Sektoren: die öffentlichen Fortbildungskurse, die öffentlichen Ausstellungen und die „Wochen des Spielens“.

Fortbildungskurse wurden abgehalten für Eltern, Kindergärtnerinnen, für Heimpersonal, Jugendamtsangestellte, Polizisten, Lehrer und Pfarrer, und zwar je nach dem Bedürfnis der einzelnen Berufsgruppe aus den Themenbereichen: Familien- und Kleinkindpädagogik, Pädopathologie, Verwahrlosung und Jugendstraftätigkeit, Führung und Bildung in der Schule, Pädagogik und kirchliche Arbeit, übergreifend: Schule – Streß – Drogenproblem. – Es verdienen in diesem Zusammenhang die drei- bis sechswöchigen „Praktika“ für Studentinnen der Sozialpädagogik hervorgehoben zu werden. Die Interessentinnen meldeten sich aus Freiburg i. B., aus Hamburg ... Es handelte sich um vorgeschriebene Praktika, die wir als eine Art Intensiv-Ausbildung zu gestalten versuchten.

Von den getätigten öffentlichen *Ausstellungen* führen wir drei an.

1969 stellten wir im Auftrage des seinerzeitigen Gesamtdeutschen Ministeriums in Dortmund eine umfangreiche Dokumentation (mit Bild und Text) über die Entwicklung des Bildungswesens in der damaligen DDR aus, und zwar im Rahmen der „Didaktika“. – Auf einer Jahrestagung der oben erwähnten pädagogischen Gesellschaft arrangierten wir aus Beständen der Institutsbibliothek eine weit ausholende Bücherausstellung betr. die wichtigsten Gebiete der Erziehungswissenschaft. – Schließlich boten wir 1980 in Räumen des Instituts einen lehrplanmäßigen didaktisch-methodischen Gesamtüberblick über das Material „Fischer-Technik“ an, nach Schul- und Bildungsstufen geordnet.

Vielleicht sollten wir noch erwähnen, daß die Abteilungen unserer Bibliothek und die Sammlungen der Öffentlichkeit zur Besichtigung und zum Studium zur Verfügung standen. Es fanden Führungen statt.

Als die schönste, ergiebigste und originellste Veranstaltung im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit dürfen wir die jährliche „Woche des Spielens“ bezeichnen. Sie gedieh in wenigen Jahren geradezu zu einer Tradition in Gießen. Eltern, Kinder, Jugendliche und Pädagogen beteiligten sich mit Begeisterung daran. Die Räume des Instituts verwandelten sich in Spiel-, Bastel- und Arbeitslandschaften; im Hof wurden Lauf- und Springspiele freigegeben; die Garage beherbergte Ton- und Faltarbeiten; auf dem Balkon wetteiferten Kinder verschiedener Altersstufen mit Malen, Ausschneiden usw. Das Institut vermochte alles benötigte Material anzubieten. Eltern beobachteten ihre eigenen und fremde Kinder beim Einzelspiel und in den Gruppen, nicht weniger aber auch die Verhaltensweise der Betreuer(innen), ließen sich erklären und beraten, beteiligten sich auch selber in der Aufsicht oder

beim Mitmachen. Mitarbeiter berieten, führten vor. Studenten und Auswärtige stellten freiwillige Helfer. An den Vortragsabenden besprach man den Verlauf des Tages und einzelner Szenen, es gab wissenschaftliche Erläuterungen. In Rede und Gegenrede behandelte man grundsätzliche und aktuelle Fragen der Erziehung, des Spielens, der Kinderführung usw. Rundfunk und Fernsehen waren jedesmal Gast der „Woche des Spielens“ und konnten nicht ausgiebig genug belauschen und fotografieren. Sie verließen oft als letzte das Terrain. Überhaupt haben die Medien das Institut häufig besucht und über seine Arbeit berichtet. – Ein Jammer, daß diese vorbildliche Tradition, in der Universität und Bevölkerung eine Einheit im Geiste bildeten, nicht fortgesetzt werden kann.

Auswahl weiterführender Literatur (von H. Mieskes)

Auslese und Schule, in: Zeitschrift. f. päd. Psychologie, 44 (1943) 3.
Erziehungswissenschaft und pädagogische Forschung (Antrittsvorlesung, 1947) erschienen b. Wilh. Gronau, Jena, 1948.
Schulwirklichkeit. Aufbau, Gestalt und Funktion (Hab.-Schrift) Verlag Werden und Wirken, Weimar, 1949.
Schulreife als diagnostisches Problem für Ärzte und Erziehungsberater, in: Zeitschr. Psychiatrie, Neurologie und med. Psychologie, H. 3, 10 und 11, 1951.
Jenaplan und Schulreform, Oberursel, 1966.

Der Jugendliche in der Situation der Straffälligkeit. Untersuchungen zum Problem Erziehung und Strafe, Fischer-Verlag, Jena, 1956, 548 S.
Schulwirklichkeit und Menschwerdung, München 1956.
Spielen–Arbeiten–Lernen. Gedanken zur Einführung einer „Woche des Spielens“, in: Ztschr. Das Spielzeug, 58 (1968) 6.
Pädagogik der DDR oder: die pädagogischen Hilfsmittel, in: Ztschr. „aula“, 1968, Teil I und II.
Pädagogik der Spielmittel. Eine Dia-Serie mit Erläuterungen. Bamberg, 1970.
Die Pädagogik der DDR in Wissenschaft und Forschung, 2 Bde. Oberursel, 1971, 353 und 378 S.
Das pädagogische Problem in Forschung, Schulalltag und Lebenswirklichkeit, Oberursel, 1973, 492 S.
Anleitung zur Analyse und Beurteilung von Spielmitteln, im Selbstverlag, 1973.
Kriegsspielzeug und martialischer Geist. Eine Problemschau oder Pädagogik eines unpädagogischen Problems, Augsburg, 1981.
Geragogik. Pädagogik des Alterns und des alten Menschen in: Zeitschr. Pädagogische Rundschau, 24 (1970) 2, S. 89–101.
Geragogik – ihr Begriff und ihre Aufgaben innerhalb der Gerontologie, in: Zeitschr. „actuelle gerontologie“, 1971, H. 5.
Jenaplan und Schülersgesundheit, in: Zeitschr. „pedomorphose“ (Holland), 10 (1978) 37.
Die Schule – ein pathogener Risikofaktor? in: Tradition und Fortschritt, 4 (1980).
Spielmittel und Spielmittelforschung im Kontext spielpädagogischer Fragestellungen, in: Handbuch der Spielpädagogik. Bd. I, 1983, S. 387–445.
Medizin und Erziehungswissenschaft (Kohärenzprobleme) und das Prinzip der pädagogischen Hygiene im Wirkfeld von Arzt und Erzieher. Letzter Teil einer Ringvorlesung in Gießen, S. S. 1988.
Das Theologisch-pädagogische Landeskirchenseminar der evang. Landeskirche A. B. in Siebenbürgen zu Hermannstadt. Studien zu seiner Geschichte und Dokumentation 1878–1948, H. 17–20 der Reihe „Tradition und Fortschritt“, 1991, 641 S.